Anne-Cecile Ott

« Dessinez le monde » : retracer la sociogenèse des représentations enfantines *via* le dessin commenté

Regards Sociologiques, n°60, 2022, pp.15-32

Les travaux sur les représentations spatiales enfantines sont traditionnellement l'apanage de la psychologie. La littérature sur les perceptions de l'espace mondial, y compris en géographie, présente une approche développementaliste, qui prend peu en compte la dimension sociale des représentations cognitives. L'enquête que j'ai menée sur les représentations du monde auprès d'enfants de quatre écoles élémentaires parisiennes, en mobilisant notamment la méthode du dessin commenté, a permis de dresser un panorama des manières enfantines de représenter le monde. Les analyses révèlent des représentations à appréhender entre standardisation et différenciation, qui sont les produits d'un processus de socialisation. Si à mesure de l'avancée en âge les représentations du monde s'homogénéisent du fait de l'institution scolaire, les différences qui persistent à âge égal témoignent de l'influence des effets de classes et de la variété des processus de socialisation sur la construction des représentations mentales de l'espace.

Le monde est un construit, c'est avant tout un objet de représentation[1]. Dès lors ses représentations jouent un rôle clef dans la compréhension du monde et dans la possibilité d'agir sur lui : « *representations have agency in shaping understanding and further action in the world itself* »[2]. Depuis les années 1980, les géographes s'intéressent aux représentations mentales de l'espace mondial, effectivement animés par l'idée que le partage d'une vision précise et commune du monde est un premier rempart dans un monde politiquement instable[3]. Analyser les représentations mentales du monde chez les individus répond donc à des enjeux politiques importants.

En s'inspirant principalement de travaux issus de la psychologie environnementale[4], les recherches menées dans ce cadre visent toutefois le plus souvent à mesurer la capacité des individus à dessiner le monde à main levée, à y placer correctement des pays[5] , ou encore à évaluer les écarts entre les superficies réelles des espaces et celles imaginées par les enquêtés[6] . C'est la connaissance ou méconnaissance factuelle du monde qui est analysée, que ce soit de manière purement descriptive ou que les auteurs cherchent à retracer les facteurs permettant d'expliquer les variations entre les représentations[7]. L'ensemble de cette littérature sur les perceptions de l'espace mondial présente donc un prisme capacitaire et une approche largement développementaliste, alors que la psychologie sociale a souligné de manière plus générale « l'importance d'aborder les représentations spatiales comme des représentations sociales »[8]. De même, les sociologues regrettent que « les dimensions spatiales des processus sociaux d'incorporation des manières d'agir et de penser [n'aient] fait l'objet que d'un nombre limité d'enquêtes empiriques »[9]. La sociologie a effectivement mis en avant le rôle déterminant de la socialisation dans la construction des représentations et pratiques spatiales, mais les travaux des sociologues se concentrent presque exclusivement sur les espaces locaux, malgré des incitations à faire « varier les échelles d'analyse, de l'espace domestique à l'espace national et international »[10].

Cette contribution, issue d'une recherche doctorale au croisement de la géographie sociale et culturelle et de la sociologie de l'enfance, propose de retracer la genèse sociale des représentations du monde de jeunes enfants, c'est-à-dire à une période cruciale de construction du « destin social des individus »[11]. L'approche développementaliste

[1] Arrault Jean-Baptiste, *Penser à l'échelle du Monde. Histoire conceptuelle de la mondialisation en géographie (fin du XIXe siècle/entre-deux-guerres)*, Thèse de doctorat, Université Paris I- Panthéon-Sorbonne, 2007, 706 p.

[2] Cosgrove Denis E., *Apollo's eye: a cartographic genealogy of the earth in the Western imagination*, Paperback ed, Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press (A Johns Hopkins paperback), 2003, 331 p.

[3] Saarinen Thomas F., « Centering of Mental Maps of the World », *Discussion Paper Series*, Department of Geography and Regional Development, Tucson Arizona, 87-7, 1987.

[4] *Ibid.*

[5] Saarinen Thomas F., MacCabe Charles L., « World Patterns of Geographic Literacy Based on Sketch Map Quality », *The Professional Geographer*, 1995, n°47, pp. 196-204.

[6] Battersby Sarah E., Montello Daniel R., « Area Estimation of World Regions and the Projection of the Global-Scale Cognitive Map », *Annals of the Association of American Geographers*, 2009, vol. 99, n°2, pp. 273-291, et Brown Norman R., Siegler Robert S., « Metrics and mappings: A framework for understanding real-world quantitative estimation. », *Psychological Review,* 1993, vol. 100, n° 3, pp. 511-534.

[7] Pinheiro José Q., « Determinants of Cognitive Maps of the World as Expressed in Sketch Maps », *Journal of Environmental Psychology*, 1998, vol. 18, n° 3, pp. 321-339.

[8] Dias Pierre, Ramadier Thierry, « Relations sociales et cartographie cognitive. Les points de référence comme noyau central des représentations spatiales », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale,* 2017, vol. 116, n° 4, pp. 319-349.

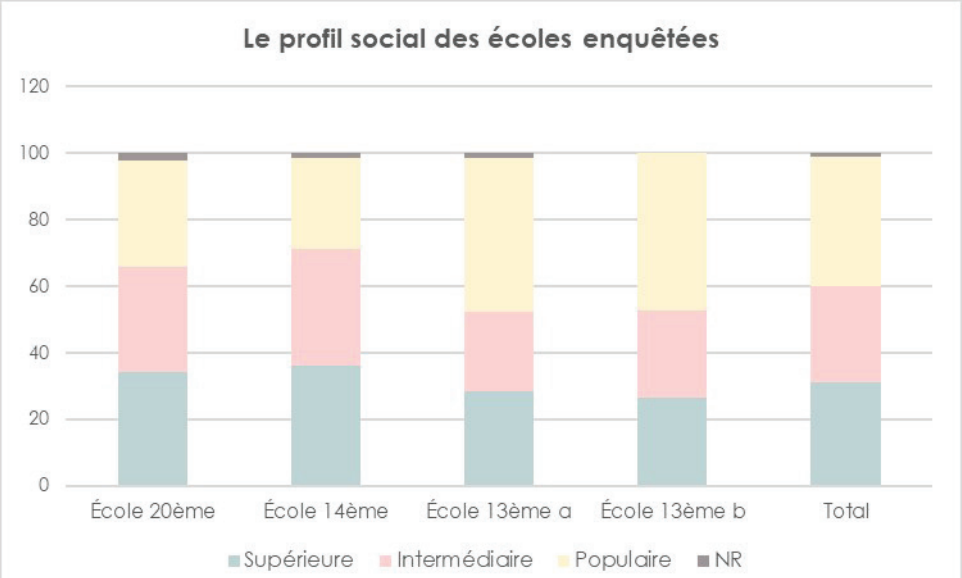
[9] Cayouette-Remblière Joanie, Lion Gaspard, Rivière Clément, « Socialisations par l'espace, socialisations à l'espace : Les dimensions spatiales de la (trans)formation des individus », *Sociétés contemporaines,* 2019, vol. 115, n° 3, pp. 5-31, p.5.

[10] *Ibid*

[11] Lahire Bernard, *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*, 2019, Paris, Éditions du Seuil, 1229 p.

Encadré : Présentation synthétique du terrain d'enquête

L'enquête, menée entre mars 2017 et fin juin 2018, s'est déroulée dans quatre écoles élémentaires de Paris : une dans le 14ème, une dans le 20ème et deux dans le 13ème arrondissement. Comme le montre le graphique ci-dessous, le profil social des enfants enquêtés est contrasté dans chaque école. On note toutefois une part plus importante d'enfants issus des classes supérieures* dans l'école du 14ème arr. et d'enfants issus des classes populaires dans les deux établissements du 13ème arr. Cette variété des profils m'a permis de prendre en compte les différenciations entre les enfants. De même, enquêter dans des classes de CP, CE2 et CM2 m'a permis de mesurer les effets de classe d'âge et de couvrir l'ensemble du spectre de la scolarisation primaire.



Par ailleurs, 65% des enfants enquêtés ont déclaré avoir de la famille habitant à l'étranger ou venant d'un pays étranger, essentiellement des pays du Maghreb ou du Sud de l'Europe (Espagne, Italie), exception faite de l'école b du 13ème arrondissement où sont scolarisés beaucoup d'enfants issus de l'immigration asiatique (essentiellement de Chine, mais aussi du Vietnam et du Cambodge).

** Les catégories sociales mentionnées ont été créées à partir des professions des parents, recueillies durant les entretiens avec les enfants et confirmées ou infirmées ensuite par les enseignants. Après avoir fait correspondre les professions citées à la nomenclature de l'INSEE agrégée au niveau intermédiaire, j'ai créé cinq des groupes socioprofessionnels, eux-mêmes finalement agrégés en trois catégories synthétiques : « Supérieure », « Intermédiaire » et « Populaire ». Pour chaque enfant, la catégorisation prend en compte le parent occupant la profession considérée comme supérieure.*

Source : Ott A-C, 2022

est également dominante dans les travaux sur les représentations spatiales enfantines, encore fortement imprégnés des théories piagétiennes[12]. Si ces recherches sont cruciales pour comprendre certaines évolutions dans le développement des manières dont les individus (se) représentent l'espace, ils laissent peu de place à l'étude des différenciations au sein d'une même classe d'âge. De telles variations apparaissent pourtant dans l'enquête sur laquelle s'appuie cet article, menée auprès de 248 enfants de classes de CP, CE2 et CM2, scolarisés dans quatre établissements parisiens aux profils sociaux contras-

[12] Piaget Jean, *La représentation du monde chez l'enfant,* 1926, Paris, Presses universitaires de France, 424 p., et Piaget Jean, Inhelder Barbe, *La Représentation de l'espace chez l'enfant,* 1947, Paris, Presses universitaires de France, 574 p.

tés[13]. Pour saisir les représentations enfantines du monde dans leur complexité, j'ai mis en place un protocole pluri-méthodologique en quatre phases : une activité de dessin commenté, une discussion en classe entière, une reconstitution d'un planisphère illustré et des entretiens en petits groupes[14]. Cette contribution s'appuie principalement sur la première de ces activités.

L'usage du dessin est répandu dans les travaux de recherche menés auprès d'enfants, notamment ceux s'appuyant sur des méthodologies créatives ou participatives[15] : ses apports sont effectivement indéniables pour saisir les représentations spatiales enfantines. Cet outil, utilisé conjointement avec d'autres méthodes, a permis de révéler trois grands types de représentations du monde chez les enfants rencontrés, qui varient en fonction des échelles et des domaines d'objets que ces derniers mobilisent dans leurs productions. On voit également qu'à âge égal, les enfants ne représentent pas le monde de la même manière, ce qui conduit à interroger les facteurs d'influence et de différenciation des représentations, ou pour le dire autrement à considérer le monde comme le produit d'un processus de socialisation.

Appréhender les représentations spatiales enfantines par le dessin à main levée : apports et limites

Le dessin commenté est la première des quatre activités mises en place sur le terrain dans l'ensemble des classes enquêtées. Il a notamment été pensé comme une « *warm-up activity* »[16] ou activité « brise-glace », visant à installer une relation de confiance entre les enfants et moi. Ce n'était toutefois pas la seule fonction de cet outil : mon objectif était avant tout d'avoir un aperçu de ce que signifiait « le monde » pour les enfants rencontrés. Pour ce faire, j'ai adopté une approche non-directive et ai proposé une consigne relativement floue (« Dessinez le monde »)[17], afin de laisser émerger la diversité des représentations enfantines, sans imposer une définition du monde a priori.

Un outil adapté pour accéder aux représentations mentales de l'espace chez les enfants

La littérature en sciences sociales a montré l'intérêt du dessin pour travailler avec un jeune public : c'est un outil bien connu des enfants, qu'ils pratiquent (en tout cas dans le contexte français, ou plus généralement occidental) aussi bien dans le milieu scolaire qu'extra-scolaire[18] ; et qui a beaucoup été utilisé aussi bien pour avoir un aperçu des pratiques quotidiennes de certains enfants que pour accéder à leurs émotions plus intimes voire à des expériences traumatiques[19]. La dimension ludique du dessin permet d'éviter de déployer un protocole méthodologique trop scolaire et ainsi de faciliter une relation d'enquête moins formelle, plus confortable pour les enfants et leur laissant davantage de liberté d'expression. C'est un outil qui permet donc de consolider une démarche de terrain plus éthique, adaptée au public enquêté et permettant une certaine « redistribution de l'expertise »[20]. Dans la géographie française, le dessin a été utilisé dans les (rares) enquêtes portant sur les représentations et pratiques spatiales enfantines : le plus souvent dans le cadre de travaux sur l'environnement quotidien dans lequel les enfants évoluent, à savoir la ville ou le quartier[21].

C'est par ailleurs un outil qui semble fécond pour étudier les représentations mentales d'espaces

[13] Voir Encadré 1.
[14] Ott Anne-Cécile, « Explorer le monde des enfants. Défis théoriques et méthodologiques de l'analyse des représentations enfantines du monde », *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 2020, vol. 146, n° 1, pp. 56-80.
[15] Punch Samantha, « Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? », *Childhood*, 2002, vol. 9, n° 3, pp. 321-341.
[16] *Ibid*
[17] Je préfère la notion de « dessin commenté » à celle de « carte mentale » : à la fois parce que je ne préjuge pas a priori de trouver des représentations spatiales, et par volonté de privilégier l'usage d'une notion vernaculaire (dans les classes de maternelle par exemple le dessin commenté est utilisé lors d'activités de langage).
[18] Leonard Madeleine, « Children's Drawings as a Methodological Tool: Reflections on the Eleven Plus System in Northern Ireland », *Irish Journal of Sociology*, 2006, vol. 15, n° 2, pp. 52-66.
[19] *ibid*, et Smørholm Sesilie, Simonsen Jan Ketil, « Children's Drawings in Ethnographic Explorations: Analysis and Interpretations » : in Evans Rose, Holt Louise, Skelton Tracy (dirs.), *Methodological Approaches, Singapore*, 2017, Singapore, Springer, pp. 381-403.
[20] Whatmore Sarah, « Materialist returns: practising cultural geography in and for a more-than-human world », *Cultural geographies*, 2006, vol. 13, n° 4, pp. 600-609.
[21] Voir par exemple : Dewaele Anna, « Dessine-moi ta ville aujourd'hui et demain...Représentations et imaginaires urbains des jeunes citadins de Chandigarh », *Carnets de géographes*, 2011, n°3, p. 12 ; Lehman-Frisch Sonia, Authier Jean-Yves, Dufaux Frédédric, « "Draw me your neighbourhood": a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes », *Children's Geographies*, 2012, vol. 10, n° 1, pp. 17-34 ; Leroux Xavier, Verherve Maud, « "Ma petite géographie" ou la fabrique des représentations des lieux chez de jeunes élèves », 2014, *Mappemonde*, n°113.

de petite échelle tels que le monde. Ce dernier, plus qu'un simple objet géographique, est en effet un concept et le dessin serait particulièrement à même d'appréhender ce que Margaret Brooks nomme les « *big ideas* »[22]. À partir du cadre théorique du psychologue russe Lev Vygotski, elle montre que le dessin peut permettre le passage de l'expérience à l'idée, d'une représentation spontanée à une représentation scientifique d'un concept. À l'instar de ce qu'avance Vygotski pour le langage[23], le dessin est un moyen d'accéder à la pensée et joue un rôle de médiateur, de pont entre le purement perceptif et une pensée plus abstraite. Contrairement au langage, le dessin offre en outre une image, une représentation visuelle permettant de percevoir une idée comme un tout et simultanément[24] — ce qui est adéquat pour appréhender l'objet « monde ».

Replacer les dessins dans leur contexte de production

Pour autant, il ne s'agit pas de sacraliser cet outil, qui ne va pas de soi, y compris dans le cadre d'une enquête menée auprès d'enfants. Au-delà du fait que le dessin est une activité culturellement et socialement située[25], le terrain a confirmé qu'elle n'était également pas appréciée de tous[26]. Néanmoins, bien qu'ayant laissé la possibilité aux enfants de ne pas dessiner, seuls deux enquêtés de CP n'ont pas souhaité faire un dessin : Florian a préféré écrire une comptine sur le tour du monde, apprise lors des activités périscolaires, et Ibrahim a rendu une feuille blanche.

Il ne reste pas moins vrai que le dessin reste un outil à manier avec précaution. Il paraît tout d'abord indispensable de lui adjoindre un commentaire[27]. Ce dernier a notamment été crucial pour en apprendre plus sur les thématiques et objets dessinés par les enfants pour représenter le monde, ainsi que sur leurs intentions, et notamment sur les messages à caractère social et politique qu'ils pouvaient souhaiter faire passer à travers leurs dessins. Ces éléments sont en effet rarement compréhensibles par le chercheur à leur seule vue[28]. Plus généralement, le dessin commenté, pour appréhender au mieux les représentations enfantines du monde, a été replacé dans son contexte de production. L'idée de contexte de production renvoie ici aussi bien au temps de déroulement de l'activité (dans chaque classe une attention particulière a été portée aux interactions entre enfants pendant la pratique et les observations ont été consignées, avec un plan de classe, dans un carnet de terrain), qu'à l'environnement scolaire et social dans lequel les dessinateurs et dessinatrices évoluent. Pour le dire de manière synthétique, cela a consisté à venir éclairer chaque activité par des discussions informelles et des entretiens avec les enseignants, par une observation de ce qui a été fait durant les séances de géographie, mais aussi par des informations sur le contexte extra-scolaire et familial des enfants[29], ou encore en observant les échanges entre groupes de pairs.

Replacer les dessins dans un dispositif pluri-méthodologique

Les autres activités du dispositif méthodologique n'avaient toutefois pas pour seul objectif d'obtenir ces informations cruciales sur l'environnement social dans lequel les enfants évoluent. Le protocole pluri-méthodologique est également nécessaire parce que le dessin ne semble pas à même d'appréhender toute la complexité des représentations enfantines du monde.

Cela est tout d'abord vrai en raison des capacités inégales de maîtrise technique du dessin qui rendent « les conditions de récolte de l'information inégales entre individus »[30]. Comme le rappellent Sonia Lehman-Frisch, Jean-Yves Authier et Frédéric Dufaux, qui ont travaillé sur la représentation de leur quartier qu'ont des enfants parisiens d'une dizaine d'années, « représenter graphiquement un espace requiert plusieurs compétences (la mémoire et l'imagination, une maîtrise de l'échelle et de l'instrument graphique) »[31]. Ce qui explique en partie

[22] Brooks Margaret, « Drawing, Visualisation and Young Children's Exploration of "Big Ideas" », *International Journal of Science Education*, 2009, vol. 31, n° 3, pp. 319-341.
[23] Vygotski Lev, *Pensée et langage*, [1934] 2015, Paris, La Dispute, 543 p.
[24] Brooks, 2009, *op.cit.*
[25] Smørholm et Simonsen, 2017, *op.cit.*
[26] Punch, 2002, *op.cit.*
[27] Lorsqu'un enfant avait terminé son dessin, il m'interpellait et me racontait ce qu'il avait dessiné. Les commentaires ont fait l'objet d'une prise de notes systématique.
[28] Brooks, 2009, *op.cit.*
[29] Qu'il s'agisse d'informations factuelles sur le milieu social des familles (professions des parents, présence familiale à l'étranger, pratiques médiatiques et de mobilité) ou d'informations obtenues durant les entretiens en petits groupes sur les désirs et projections des enfants en matière de voyages par exemple.
[30] Dandoy Régis, Matagne Geoffroy, « La carte mentale : Regard critique et méthodologique » : *in* Breux Sandra (dir.), *Carte mentale et science politique. Regards et perspectives critiques sur l'emploi d'un outil prometteur*, 2011, Peter Lang AG, pp. 147-162.
[31] Lehman-Frisch Sonia, Authier Jean-Yves, Dufaux Frédéric, « Draw me your neighbourhood : a gentrified Paris neighbou-

la réalisation par certains enfants de dessins « sommaires » (*sketchy drawings*) et par d'autres de dessins « détaillés » (*detailed drawings*).

Certains enfants ont dessiné un espace mondial avec des découpages et des régions aux formes peu identifiables et peu respectueuses de la réalité, tout en faisant preuve lors des autres activités d'une connaissance minutieuse, voire érudite, de la géographie du monde. Prenons le cas de Salim, élève de CE2. Son dessin (Figure 1) représente le globe avec un ensemble de terres émergées mais la disposition, l'étendue ou la forme de ces dernières sont imprécises voire largement erronées : le Canada et la Russie partagent une frontière terrestre, les Etats-Unis ne sont plus voisins du Canada mais au Sud de la Russie. L'Irlande, au Sud du Canada et de la Russie, est séparée de la Corée du Sud par l'Océan Indien – pour ne donner que quelques exemples de la géographie pour le moins « fantaisiste » du monde dans le dessin de Salim.

Figure 1 : Un monde à la géographie fantaisiste ? L'exemple du dessin de Salim, CE2.

sur les pays ».
[Enumère ensuite un à un les espaces dont il a inscrit le nom]

Salim s'est néanmoins révélé, durant la deuxième phase du protocole, être fin connaisseur des pays du monde et de leur capitale et, durant l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré, il n'a eu aucune difficulté à placer sans mon aide les photographies des lieux sur les pays sur lesquels ils souhaitaient les placer, ce qui témoigne donc de sa bonne maîtrise de la carte du monde. Cela confirme que le caractère fantaisiste de la géographie de l'espace mondial qu'il a dessiné est sans doute principalement dû à des incapacités techniques et notamment à la difficulté à passer d'une représentation mentale du monde à sa représentation sur l'espace réduit de la feuille A4[32].

Par ailleurs, même pour des enfants qui ont une très bonne maitrise du dessin, ce dernier peut ne pas être suffisant pour exprimer l'entièreté ou la diversité de leurs représentations. D'une certaine manière, dessiner, c'est toujours renoncer. Certains enfants ont en effet produit des représentations très détaillées du monde comme espace mondial, avec des contours très précis et des toponymes bien localisés, essentiellement de continents voire de pays. Néanmoins lors des entretiens en petits groupes, ces mêmes enfants n'ont pas limité leur définition du monde à ces seules entités géographiques, et ont même insisté sur le fait que le monde était une accumulation et une imbrication de différents domaines d'objets et de plusieurs catégories spatiales :

> Lisa : Je dirais que le monde c'est un ensemble de plein de continents, dans les continents y a des pays, dans les pays y a des villes et…
> Louis : …dans des villes y a des personnes.
> Robin : Je voudrais rajouter les océans.

Sur leur dessin, Lisa (voir Figure 3), Louis et Robin ont choisi de représenter le monde à l'échelle globale ; leurs représentations sont très détaillées et les toponymes mentionnés renvoient uniquement à des grandes parties du monde ou à des lignes imaginaires (continents, océans et pôles, et équateur pour Lisa), soit à des domaines d'objets correspondant au niveau d'observation supra-national. En effet, ils ne font pas là référence aux « pays », aux « villes » et aux « personnes » qui sont « dans les continents », pourtant mentionnés dans la réponse à la troisième question des entretiens, qui est peu ou prou identique à la consigne de l'activité de dessin commenté[33]. Cela s'explique sans doute par les limites de la production graphique, et à l'inverse, à la plus grande liberté offerte par le discours. Le dessin est une méthode féconde pour capturer les représentations spatiales enfantines, il n'est cependant pas forcément l'outil le plus adapté pour rendre de compte de la pensée complexe du monde comme emboîtement ou superposition de plusieurs échelles. Cela tient aussi aux propriétés de l'outil « dessin » qui impliquent un effort important de synthèse (ne serait-ce que

rhood through its children's eyes », *Children's Geographies*, 2012, vol. 10, n° 1, pp. 17-34. Traduction personnelle de la citation.

[32] *Ibid.*

[33] « Si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde, vous diriez quoi ? »

pour faire tenir sa représentation sur l'espace de la feuille). Le dessin (ou la carte mentale dans le cas d'approches méthodologiques plus restrictives) a l'avantage et l'inconvénient de proposer un tableau du monde, une photographie instantanée d'une représentation mentale. Pour produire cet instantané, l'enquêté interrogé opère nécessairement une première opération de tri. Ce filtrage intervient également dans le discours mais ce dernier est sans doute plus propice que le dessin ou la carte au développement d'une pensée riche, complexe voire même paradoxale ou contradictoire. D'où l'intérêt dans le cadre de l'enquête d'associer le dessin commenté à d'autres méthodes, plus discursives[34].

Panorama des manières enfantines de représenter le monde

Les productions graphiques, associées aux discours des enfants sur le monde, m'ont permis de dresser un panorama des manières enfantines de représenter cet objet. À l'issue du terrain, les dessins et commentaires recueillis ont été analysés en suivant un codage fermé, à travers une grille d'analyse, établie en amont de l'enquête à partir des principales hypothèses de travail, et complétée ensuite par une seconde grille, permettant de détailler davantage les symboles, objets et éléments thématiques présents dans les matériaux. Les commentaires des dessins, tout comme les réponses aux questions des entretiens, ont par ailleurs fait l'objet d'un travail d'analyse textuelle[35].

Trois représentations idéaltypiques du monde

Les analyses permettent de classer les représentations des enfants rencontrés en catégories de signification, en ce que Max Weber nomme des « tableaux de pensée », homogènes entre eux et différents les uns des autres[36]. Trois représentations idéaltypiques se dégagent alors, se distinguant par les attributs utilisés pour dessiner le monde et les échelles et catégories spatiales mobilisées par les enfants pour le décrire. Par définition, elles ne sont pas réductibles à la réalité. Pour le dire avec les mots de Max Weber, l'idéaltype est utilisé comme « un concept limite [*Grenzbegriff*] purement idéal, auquel on mesure [*messen*] la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants, et avec lequel on la compare »[37] . Ce sont également des catégorisations poreuses : sur le terrain, un même enfant a pu produire des représentations se rattachant à un seul de ces idéaltypes tout au long de l'enquête, un autre de type de représentations selon les activités menées ou enfin avoir à l'esprit dans un même mouvement ces trois catégories de sens.

Premier idéaltype : le monde de l'intime

Le premier type de représentations que l'on peut distinguer correspond à ce que l'on qualifiera de monde de l'intime (Figure 2). Ce monde est égocentré : les enfants (se) le représentent à partir d'éléments intimes et d'expériences vécues et s'y mettent en scène. Le monde « c'est ce que tu vis […] c'est ce qu'on fait » (Bastien, CP), « c'est la vie quotidienne » (François, CE2), c'est « moi et ce qui m'entoure » (Aliette, CE2). Ce monde de l'intime a ses espaces privilégiés. C'est un monde à l'échelle locale et les lieux qui le peuplent sont avant tout la maison, l'école, le parc ou le quartier ; ces espaces sont des espaces vécus au sens le plus prosaïque du terme : pratiqués, arpentés, foulés au pied par les enfants.

Figure 2 : Le monde de l'intime, l'exemple du dessin d'Elsa, CP

« J'ai dessiné une fille qui a emporté tous ses jouets au parc. Un toboggan là, une balançoire avec un drapeau. Parce que j'aime bien les jouets. »

Les expériences vécues à partir desquelles les enfants se représentent le monde peuvent être de

[34] Plus généralement, la combinaison de la carte mentale avec d'autres outils a déjà été soulignée : « la triangulation de la carte mentale avec d'autres techniques de collecte de l'information apparaît inévitable. » (Dandoy et Matagne, 2011, *op. cit.*)
[35] Travail réalisé sur R, avec le *package* R.*temis*.
[36] Weber Max, Essais sur la théorie de la science. Premier essai : L'objectivité de la connaissance dans les sciences politiques et sociales, Plon, [1904] 1965, p. 168.
[37] *Ibid.*, p. 143

l'ordre du quotidien – la vie scolaire et la vie familiale sont alors deux références majeures – ou des évènements récurrents mais plus épisodiques – les sorties au parc, les promenades, les cours de danse ou une invitation à un mariage. Ce monde est également rempli de personnes proches des enfants, au premier rang desquels les parents et les camarades, mais aussi de membres de l'institution scolaire comme l'enseignante ou la directrice d'école ; c'est d'ailleurs le monde le plus humanisé des trois mondes archétypaux présentés ici.

Deuxième idéaltype : le monde, objet encyclopédique

La deuxième catégorie de représentations idéaltypiques que l'on retrouve est celle du monde, objet encyclopédique (Figure 3). C'est la plus répandue chez les enfants rencontrés sur le terrain. Les enquêtés s'éloignent alors de leur environnement immédiat pour représenter et décrire le monde et, témoignant d'un degré d'abstraction plus important, le perçoivent alors dans ses dimensions globale ou supra-globale.

Figure 3 : Le monde, objet encyclopédique, l'exemple du dessin de Lisa, CE2

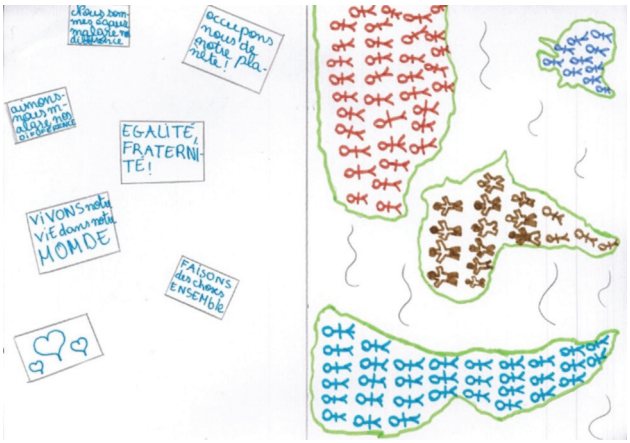
« J'ai dessiné tous les continents, j'ai mis l'Equateur, les différents océans. »

Néanmoins, le monde est ici un objet de connaissance et de curiosité, la représentation qui en est faite est avant tout descriptive, et passe par des énumérations d'entités géographiques, de lieux ou d'éléments physiques. Il s'agit donc toujours d'une description de ce qui entoure les enfants, mais à une échelle plus large, les niveaux d'observation dépassant le local et l'infra-local. Cette vision idéaltypique du monde ne présente pas de charge symbolique particulière ou d'épaisseur historique, politique ou sociale.

Troisième idéaltype : le monde comme Monde

À l'inverse, cette charge symbolique et les dimensions politico-sociales sont au cœur du troisième idéaltype : la représentation du monde comme Monde (Figure 4). Le monde est pensé comme un tout, comme le plus haut niveau de l'échelle géographique, auquel il faut adjoindre l'existence d'une pensée politique et sociale à cette échelle (c'est le Monde avec une majuscule tel que défini par les géographes)[38].

Figure 4 : Le monde comme Monde, l'exemple du dessin de Noémie, CM2



« J'ai dessiné une carte du monde avec des personnes dessus, ces personnes elles représentent toutes les personnes qui y a dans notre monde. On voit que ces personnes elles sont toutes différentes. Et après, j'ai écrit des panneaux qui expliquent que malgré nos différences on est égaux et qu'on peut faire des choses ensemble. »

Le terrain a effectivement permis de montrer la présence de propos à caractère politique ou social, associés au monde, dans les dessins et discours des enfants et ce autour de certaines thématiques privilégiées telles que l'environnement ou les inégalités. J'ai également pu observer des réflexions sur l'humanité de manière plus large et sur la place des êtres humains sur Terre et dans la nature. Beaucoup d'enfants ont effectivement porté des discours sur « notre planète » et sur l'impact des humains (le plus

[38] Grataloup Christian, *Faut-il penser autrement l'histoire du monde ?*, 2011, Paris, Armand Colin, 212 p.

souvent perçue comme négatif) sur cette dernière. Certains d'entre eux, certes plus rares, ont même développé dans leur discours une certaine anthropologie de l'environnement, discutant par exemple la place des êtres humains par rapport aux non-humains. Cela témoigne de la présence dans les productions enfantines d'une « vision d'ensemble [que la société] a d'elle-même », condition nécessaire à l'existence du Monde[39]. Les représentations recueillies seraient alors pour certaines le reflet d'un bouleversement social en cours dans les manières de percevoir et de se représenter le monde, processus que Magali Reghezza-Zitt appelle la « planétarisation » du monde[40].

Les âges du monde : le caractère évolutif des représentations spatiales enfantines

Ce panorama des représentations du monde des enfants rencontrés met au jour des mécanismes aussi bien de convergence que de différenciation. L'un des objectifs de la recherche menée est de comprendre les logiques à l'œuvre derrière ces mécanismes. Une des hypothèses de départ était de tester la dimension évolutive des manières enfantines de voir le monde, au cours de la scolarisation primaire. De fait, on constate des logiques de regroupement liées à la classe d'âge des enfants : le *monde de l'intime* est un idéaltype que l'on retrouve davantage chez les enfants les plus jeunes, alors que le *monde, comme Monde* est par exemple l'apanage des plus âgés.

Cela s'observe plus précisément dans le choix des échelles mobilisées. Les enfants mobilisent principalement deux échelles pour représenter le monde, l'échelle locale et, plus encore, l'échelle globale. Néanmoins, les CP ont privilégié l'échelle locale, même si leurs choix sont relativement diversifiés : à ce niveau-là, 47% des 234 dessins analysés[41] sont à l'échelle locale, contre 43% à l'échelle globale[42]. Au CE2, 80% des enfants ont dessiné le monde à l'échelle globale et la proportion s'élève encore légèrement au CM2, avec 87% des enfants qui optent pour le global. Un basculement progressif du local au global, déjà amorcé au CP, semble donc acté au CE2.

Des évolutions s'observent aussi dans les attributs (objets, symboles) utilisés dans les dessins du monde. Les enfants les plus âgés représentent plus le monde à l'échelle globale mais sont également plus précis dans les actions de localiser et nommer les espaces qu'ils représentent. L'analyse des productions graphiques montre que les CP sont à l'origine de 10% des toponymes, les CE2 de 44% et les CM2 de 47% d'entre eux. Les représentations des plus jeunes ne doivent toutefois pas être analysées qu'au prisme du manque : il y a également des domaines d'objets beaucoup plus mobilisés par les CP que par leurs aînés. Leurs dessins sont par exemple plus humanisés, contiennent plus d'éléments infrastructurels ou encore davantage d'attributs renvoyant à la faune et la flore. De manière plus générale, les plus jeunes ont produit des représentations du monde plus diversifiées : chez les CE2 et les CM2 on retrouve essentiellement des représentations du monde, objet encyclopédique et, dans une bien moindre mesure, des représentations du monde comme Monde. Chez les plus jeunes enquêtés, on retrouve dans des proportions similaires des représentations du monde de l'intime et du monde, objet encyclopédique et même de, rares, représentations du monde comme Monde : leurs représentations du monde sont donc plus partagées et leur monde, plus polysémique.

Ces résultats font écho aux différents stades des représentations de l'espace isolés par J. Piaget et par des travaux de psychologie de manière plus générale[43]. D'abord égocentrées, les relations de l'enfant à l'espace deviennent allocentrées (le corps n'est plus l'unique référent de l'enfant dans son rapport à l'espace) puis géocentriques (les référents spatiaux mobilisés deviennent plus abstraits). Plus récemment, des travaux de psychologie environnementale comme ceux de Sandrine Depeau et de Thierry Ramadier sur les représentations et connaissances des espaces urbains denses d'enfants âgés entre 6 et 11 ans, confirment l'intérêt du modèle de Piaget pour penser les représentations enfantines de l'espace géographique. Les deux chercheurs notent également dans leurs travaux qu'une rupture s'observe vers l'âge de 8 ans (chez les CE2) qui est selon eux une « période charnière dans la construction des images cognitives de l'espace » qui consacre le « passage d'une appropriation par l'expérience

[39] *Ibid.*

[40] Reghezza Magali, « De l'avènement du Monde à celui de la planète : le basculement de la societe du risque à la societe de l'incertitude », *Mémoire d'habilitation à diriger les recherches*, volume inédit, HDR, 2015, Paris, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, 2015, 315 p.

[41] Il s'agit des dessins présentant une dimension spatiale.

[42] Il existe également de rares dessins présentant une mixité d'échelles ou à des échelles intermédiaires.

[43] Piaget, 1926, *op.cit.* et Piaget, Inhelder, 1947, *op.cit.*

(usage) vers une appropriation socio-cognitive » de l'espace[44]. Cela expliquerait que l'on retrouve essentiellement des représentations du monde de l'intime chez les enquêtés de CP et des représentations du monde, objet encyclopédique et du monde comme Monde chez les CE2 et CM2, les plus grands s'étant davantage détachés de l'usage et de l'expérience empirique du monde pour en produire des représentations plus abstraites.

Dépasser l'approche cognitiviste : les représentations du monde comme constructions sociales

Dans la lignée des travaux de psychologie environnementale, l'âge est donc une variable non négligeable pour appréhender les représentations spatiales et pour comprendre pourquoi les enfants représentent le monde d'une manière plutôt qu'une autre. L'âge est néanmoins appréhendé ici comme âge social et se réfère à « la position perçue des individus dans la succession des étapes normatives d'une trajectoire »[45], et notamment de la trajectoire scolaire. Le caractère évolutif des représentations du monde mis en lumière est alors pris en considération en tant qu'il témoigne d'un processus de construction et d'un apprentissage. Il est dès lors indispensable de s'interroger sur les acteurs qui contribuent à cet apprentissage ou pour le dire autrement sur les instances de socialisation qui influencent la construction des représentations du monde chez les enfants.

Des représentations socialement différenciées

Malgré une certaine forme d'homogénéisation des représentations du monde étudiées (les enfants représentent de plus en plus le monde comme espace mondial à mesure de l'avancée en âge), ce qui nous intéresse ici, et qui est au cœur du « projet fondateur des sciences sociales »[46], ce sont les différenciations qui restent observables à âge et à classe et établissement scolaire égaux. La classe sociale et dans une moindre de mesure le genre sont des facteurs permettant de comprendre les variations entre les représentations recueillies.

Influence de la classe sociale sur les manières enfantines de représenter le monde

Si l'on reprend l'exemple des échelles utilisées par les enfants pour dessiner le monde, on observe plus finement des différences non négligeables entre groupes sociaux. Ainsi, 46% des représentations graphiques du monde à l'échelle locale ont été produites par des enfants issus des classes populaires, contre 18% par des enfants des classes supérieures (et 34% par des enfants des classes intermédiaires). Plus généralement, les enfants de classes populaires représentent plus que les autres le monde comme *monde de l'intime* et produisent des dessins plus diversifiés, c'est-à-dire comportant un plus grand nombre d'attributs et de domaines d'objets différents. Les enfants issus des milieux les plus favorisés représentent quant à eux davantage le monde à l'échelle globale et comme *objet encyclopédique*, soit de manière plus homogène et plus scolaire (sous forme de planisphère ou de globe mentionnant des toponymes tels que le nom des principaux continents et océans ou des lignes imaginaires).

Les enquêtés ont représenté le monde à partir de grilles de lecture diverses, notamment pour catégoriser le monde et ses espaces : ils ont utilisé des registres classificatoires différents pour justifier leurs opérations de catégorisations, leur goût ou dégoût pour certains lieux. Une grande importance a été accordée aux arguments liés à la nature et à l'environnement. On observe par exemple un recours fréquent à la dichotomie chaud/froid pour qualifier le caractère attractif ou répulsif d'un espace, surtout chez les plus jeunes. Plus généralement les enfants ont mobilisé des classifications auxquels ils sont confrontés au quotidien, à l'école ou dans la sphère domestique par exemple. C'est en cela qu'on peut parler d'un phénomène de « recyclage symbolique » tel que défini par W. Lignier et J. Pagis, comme « déplacement – socialement différencié – des schèmes de division et de hiérarchisation imposés aux enfants dans les contextes pratiques qu'ils connaissent le mieux […] vers des domaines de la pratique qu'ils

[44] Ramadier Thierry, Depeau Sandrine, « Approche méthodologique (JRS) et développementale de la représentation de l'espace urbain quoditien de l'enfant » : *in* Danic I., David O., Depeau S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 72.

[45] Rennes Juliette, « Âge biologique versus âge social : une distinction problématique », 2019, *Genèses*, vol. 117, n° 4, pp. 109-128.

[46] Lignier Wilfried, « La nature humaine nous laisse tous indistincts », *Geneses*, 2015, vol. 100-101, n° 3, pp.162-168, dans laquelle je m'inscris ici, le « projet fondateur des sciences sociales » est le suivant : « comprendre comment et pourquoi les gens font ce qu'ils font plutôt qu'autre chose ; autrement dit, rendre compte de ce qui détermine des actions humaines distinctes les unes des autres » (p. 163).

doivent davantage découvrir, dans lesquels ils sont moins directement engagés, et donc dans lesquels il leur appartient de se repérer »[47]. Certains enfants ont en outre eu recours à des références à la géopolitique et aux relations internationales pour justifier leur discours : ce sont presque exclusivement de très bons élèves[48] issus des classes supérieures et intermédiaires. Les logiques de classification enfantines pour structurer l'espace mondial et les appréciations des espaces sont elles aussi socialement différenciées.

Ce sont également ces très bons élèves de familles favorisées qui ont développé une pensée de la polysémie du monde, évoquant par exemple l'existence de différents « modes de monde » (Basile, CE2, fils de chercheurs en économie). Selon Basile : « y a le monde par exemple quand tu fais la queue tu dis 'oh y a beaucoup de monde', c'est beaucoup de personnes, et y aussi le monde, la Terre et les autres », sa camarade Diane (fille d'un conservateur et d'une cadre administratif de l'université) renchérit en affirmant qu'il y a « le monde réel » et « le monde imaginaire ». Chez ces enfants, on voit bien que le monde n'est plus seulement un concept spontané mais bel et bien un concept scientifique, qui nécessite un effort d'abstraction, un travail de catégorisation des objets et de synthèse pour mettre en interaction les différentes catégories d'objets constituées[49]. Or la formation d'un concept scientifique est une opération d'apprentissage, proche des exercices scolaires, dans lesquels sont particulièrement à l'aise les enfants qui ont construit les représentations qui nous intéressent ici. Les parents de Diane et Basile ont eux-mêmes un parcours scolaire élitiste et sont d'ailleurs encore membres ou proches du monde académique et de l'enseignement supérieur. Ces enfants évoluent donc dans des groupes sociaux qui tendent à valoriser fortement la culture scolaire et à transmettre à leur enfant un capital culturel à réinvestir dans la sphère scolaire.

Le genre du monde

Le genre joue également un rôle dans les représentations analysées : on ne représente pas le monde exactement de la même manière quand on est une fille ou un garçon. Ces différences de genre ne concernent pas l'échelle mobilisée pour penser le monde : filles et garçons utilisent le local et le global dans des proportions similaires. Les représentations des filles ont néanmoins la particularité d'être plus hétérogènes, plus diversifiées et davantage détaillées, de par les couleurs employées (les garçons ont utilisé plus de niveaux de gris et les filles une diversité de couleurs), mais surtout de par la variété des domaines d'objets représentés. Pour ne prendre qu'un exemple, le monde dessiné par les filles est plus humanisé que celui des garçons (57% des dessins contenant au moins un être humain sont faits par des filles) ; plus marquant encore, les filles dessinent aussi bien des individus au sexe indifférencié, des hommes que des femmes, alors que les garçons ne dessinent que très peu de femmes ou de filles.

Les différentes activités effectuées avec les enfants révèlent également la présence dans leurs représentations d'éléments renvoyant aux stéréotypes de genre et à des processus de socialisation différenciés entre les femmes et les hommes, y compris dès le plus jeune âge. Sur les onze dessins représentant au moins un cœur, dix ont ainsi été faits par des filles ; la couleur rose a été utilisée dans 40 dessins de filles contre 15 dessins de garçons ; on voit des fleurs sur quatre dessins réalisés par des garçons mais sur douze qui ont été réalisés par des filles. L'analyse des commentaires montre par exemple qu'à l'inverse, les occurrences de « foot » n'ont été le fait que de garçons. Cela renvoie aux travaux de psychologie qui ont montré que l'assimilation de « codes sexués » intervenait très tôt dans la socialisation des enfants. C'est vers l'âge de 2-3 ans qu'ils reconnaissent habituellement les pratiques et « comportement et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe » ou encore qu'ils « ont adopté pour eux-mêmes la plupart des activités et des attributs de leur propre sexe : jouets, habits, accessoires, comportements, activités, loisirs, émotions, etc. »[50]. L'adoption de ces codes et stéréotypes s'explique par l'effet combiné de plusieurs acteurs de la socialisation primaire, en premier rang desquels les adultes qui entourent les enfants mais peut-être plus encore par l'environnement médiatisé dans lequel ils évoluent et les représentations transmises par la télévision, internet ou encore via les jouets et les

[47] Lignier Wilfried, Pagis Julie, *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*, 2017, Paris, Seuil (Liber), p.20.
[48] Les enseignants ont été sollicités pour évaluer le niveau scolaire de leurs élèves, en 4 catégories : « très bon élève », « bon élève », « élève moyen », « élève en difficulté ».
[49] Vygotski [1934], 2015, *op.cit.* et Brooks, 2009, *op.cit.*
[50] Dafflon Novelle Anne, *Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ?*, 2010, ERES, pp. 25-40, pp. 27.

catalogues de jouets[51].

Analyser les représentations mentales de l'espace comme produit d'un processus de socialisation

La dimension sociale des représentations mentales des enquêtés est donc fondamentale. Et pour retracer la sociogenèse de ces représentations et comprendre leur construction dans l'enfance, il faut prendre en considération, dans leur intersection, les processus de socialisation au monde et à ses représentations dans lesquels les enfants sont pris.

Une standardisation des représentations par l'institution scolaire.

La prégnance du deuxième idéaltype dans les représentations recueillies, le monde, objet encyclopédique, se comprend par exemple largement par les effets de la socialisation scolaire et de la culture géographique transmise par l'École et à l'école.

Le fait que les enfants représentent de plus en plus le monde comme espace mondial à mesure de l'avancée en âge s'explique notamment par l'objectif de décentration qui est au cœur du *curriculum* : au cours de la scolarisation primaire, les élèves doivent passer de l'apprentissage de l'espace local à l'espace global ou pour le dire avec les mots du programme officiel de 2015 « d'un espace autocentré à un espace géographique et cosmique »[52]. Le monde semble être le point d'aboutissement, le dernier stade, de cette découverte et de cette progression[53].

L'importance prise par *le monde, objet encyclopédique* dans les représentations récoltées se comprend en outre par la prédominance dans les orientations nationales d'un paradigme qui s'appuie sur une épistémologie réaliste[54], qui diffuse encore une géographie de l'inventaire et de la nomenclature[55]. La manière dont le monde est censé être abordé consiste alors à faire acquérir aux enfants une « connaissance plus objective sur le monde »[56], par le biais de deux opérations fondamentales, ordonner et classer. Pour ce faire, les élèves doivent principalement apprendre à situer de grands repères géographiques, « exercice canonique et emblématique », à maîtriser une « grammaire élémentaire du monde »[57]. On retrouve de fait dans les dessins et discours des enfants l'idée d'un monde « à colorier », et plus encore d'un monde « à compléter », sur le modèle d'exercices fréquemment réalisés dans les classes. Deux principales formes standardisées inspirées de ces exercices canoniques de la géographie scolaire ressortent dans les productions à l'échelle mondiale : des dessins de la Terre à dominante bleue et verte[58] et des dessins de l'espace mondial caractérisé par ses grands repères (continents, océans, pays, lignes imaginaires) et les toponymes qui leur sont associés[59].

Les orientations nationales évoquées peuvent par ailleurs être renforcées à l'échelle locale par les pratiques enseignantes, influencées elles-mêmes par les rapports différenciés au programme des professeurs rencontrés et plus généralement par leur vécu[60]. C'est de fait dans la (seule) classe de CE2 dans laquelle l'enseignante, Fanny, respectait quasiment à la lettre le *curriculum* que les enfants ont massivement dessiné le monde comme un planisphère ou une mappemonde, avec le plus grand détail et le plus grand nombre de toponymes. La planche de dessins ci-dessous (Figure 5) ne comporte que des dessins réalisés par des enfants de cette classe. On y observe des dessins de l'espace mondial à la fois très similaires et pour la plupart d'une assez grande précision (par rapport à la plupart des dessins de l'espace mondial récoltés dans les autres classes) quant aux formes des es-

[51] Baerlocher Elodie, « Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypés de genre. » : *in* Dafflon Novelle A. (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée ?*, 2006, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 267-284.

[52] Note BO, 2015, p. 68.

[53] Cette manière d'envisager l'espace renvoie également à la psychologie de l'espace et à la théorie des « coquilles de l'homme » d'Abraham Moles et Elizabeth Rohmer, selon laquelle nos rapports à l'espace se déploient en coquilles successives, du moi au monde (Moles et Rohmer, 1972).

[54] Thémines Jean-François, « La didactique de la géographie », *Revue française de pédagogie*, 2016, vol. 197, n° 4, pp. 99-136.

[55] Lefort Isabelle, *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970*, 1992, Paris, Editions du Centre national de la recherche scientifique : Diffusion, Presses du CNRS, 257 p.

[56] BO, 2015, p. 92.

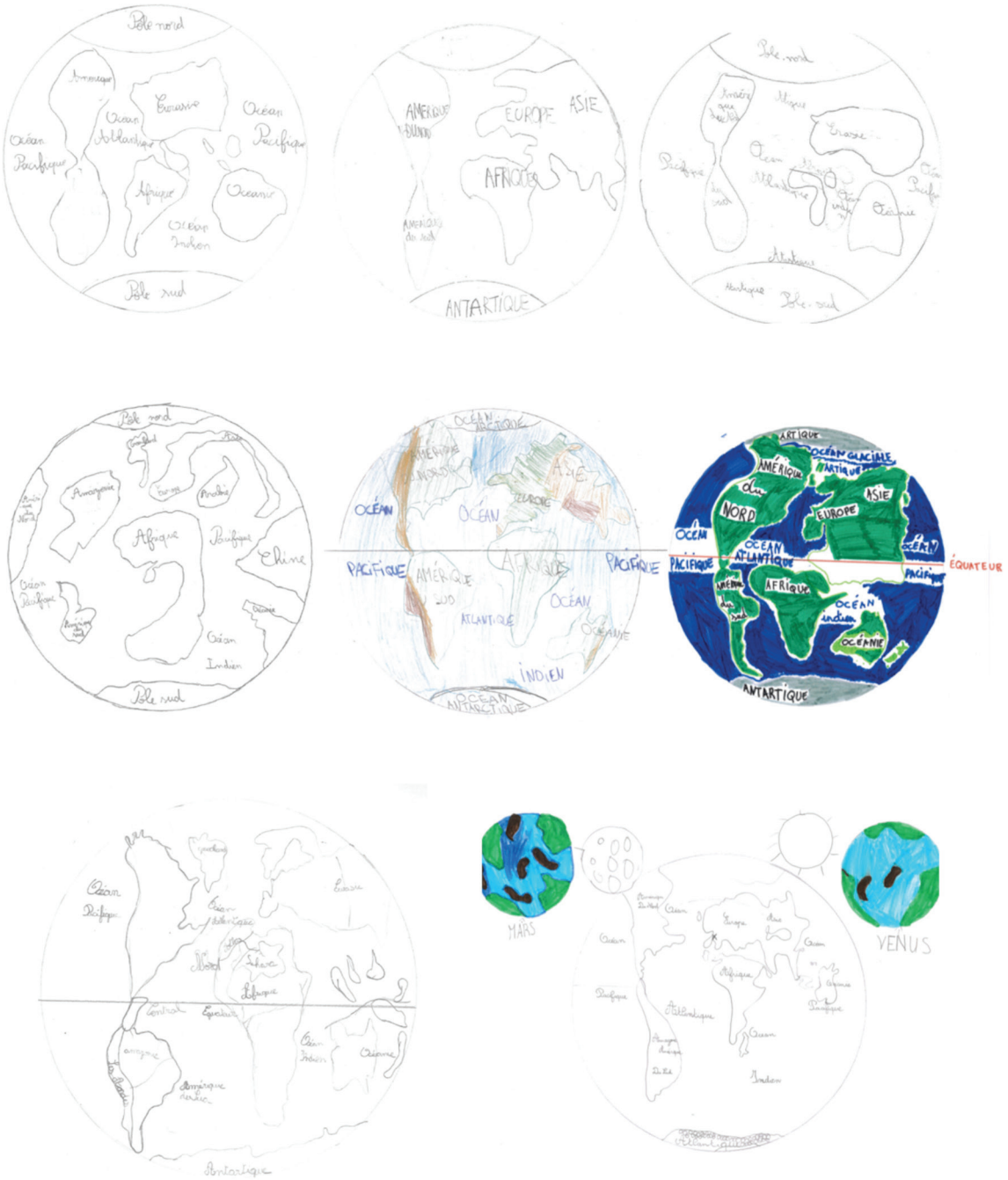
[57] Baudinault Alexandra, *Géo-graphies en mouvements. Pour une Ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, 2017, Université Lyon 2, 961 p.

[58] La figure de la Terre en bleu et vert semble symboliser à elle-seule la géographie scolaire : même lorsqu'elle n'est pas travaillée en tant que telle dans les séances mises en place par les enseignants, il est rare que les enfants n'y soient pas confrontés (via les pages de couverture des manuels, l'affichage mural, etc.).

[59] Que ce soit sous forme de planisphères ou plus souvent encore sous forme de mappemonde — le terme décrivant ici la représentation d'un planisphère dans un cercle.

[60] Philippot Thierry, Glaudel Anne, Charpentier Philippe, « Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2016, vol. 49, n°4, p. 41.

Figure 5 : Une standardisation des représentations de l'espace mondial par les apprentissages scolaires : l'exemple de la classe de CE2 de Fanny



paces et à l'usage des toponymes. On observe au contraire très peu de toponymes sur les dessins dans la classe de CE2 de Nora, qui privilégie une entrée par les sorties de terrain, les classes vertes ou les projets englobants et ne fait que peu de séances formalisées dans le cadre de l'enseignement « Questionner le monde »[61] :

> « En plus j'ai l'impression que la géo c'est pas que les pays et le planisphère. […] [On a fait] toute cette […] découverte du paysage, de l'environnement, tu vois un peu les prémisses de la géographie […] en fait c'était autour de projets : on prenait un truc et on disait comment c'était, etc. On a commencé tu sais avec la classe de découverte, en début d'année, à observer, tu as toujours

[61] Au cycle 2 c'est dans cette catégorie que l'on retrouve la géographie, qui n'existe comme discipline à part entière qu'à partir du cycle 3.

> les paysages […] on a été voir le Gouffre de Padirac. Et c'était très riche justement au niveau de l'observation. » (Entretien réalisé avec Nora, enseignante de CE2, le 28/06/2018)

Cela ne veut pas dire que les élèves de Nora n'ont pas été familiarisés avec le planisphère par exemple (une carte murale est présente dans la classe), ils n'ont néanmoins pas réalisé d'exercices d'apprentissage de la carte du monde et de ses grands repères géographiques — et cela semble de fait avoir une incidence sur les représentations graphiques produites par les enfants.

Le monde est un objet scolaire, mais un objet scolaire paradoxal : s'il est bien présent dans le cadre et dans l'imaginaire scolaires, le traitement dont il fait l'objet est relativement sommaire (il occupe une place relativement faible dans les programmes comme dans les classes). Néanmoins, l'École reste une instance de socialisation privilégiée dans la transmission et l'apprentissage de représentations du monde aux enfants comme en témoigne, à mesure de l'avancée en âge, une homogénéisation dans les manières enfantines de (se) représenter le monde, qui devient espace mondial, un espace géographique composé d'une grammaire de base, qui fait encore la part belle aux maillages continental et étatique.

Un renforcement des logiques scolaires hors de l'École : légitimation et diffusion d'une représentation iconique…

Ces logiques scolaires qui expliquent une forme de standardisation des représentations du monde, constatée à partir du CE2, sont parfois renforcées par l'influence d'autres sphères de socialisation. Les enfants sont effectivement confrontés au monde hors de l'École. Lors des entretiens en petits groupes, je demandais aux enquêtés s'ils avaient « déjà entendu parler du monde avant que je vienne » sur le terrain, puis plus précisément s'ils avaient déjà évoqué le monde dans le cadre scolaire. D'eux-mêmes les enfants ont évoqué d'autres sphères et lieux de socialisation : la famille, les médias et plus rarement, les espaces de loisirs. L'espace domestique est le plus souvent mis en avant[62] : « Bah oui j'ai déjà entendu parler du monde, mais pas à l'école », « oui, parfois, chez moi », « oui, moi c'est ma sœur qui m'en a parlé », etc. Quant aux médias évoqués, il s'agissait aussi bien des journaux télévisés, de reportages, de films et dessins animés que de livres (par exemple : « Le président a parlé du monde, des terroristes. Sur les infos ! » ; « Moi dans les reportages ! », « Moi j'en ai entendu parler parce que j'ai un livre »).

Les entretiens ont par ailleurs montré que les globes et les cartes, deux objets emblématiques de la culture scolaire en géographie, avaient également pénétré la sphère domestique. Sur les 231 enfants entendus, 43% possèdent au moins un globe chez eux et 25% une ou plusieurs cartes du monde. Outre les encyclopédies et atlas illustrés pour enfants, globes et cartes occupent également une place non négligeable dans l'industrie culturelle à destination de la jeunesse et le monde est ainsi un produit de consommation culturelle qui se décline sous formes diverses et s'expose dans une grande variété de lieux. Certains enfants ont ainsi fait mention de jeux de société prenant l'espace mondial pour plateau de jeux : « J'ai un jeu sur le Monopoly sur le monde » ; « j'ai un jeu sur le monde c'est un jeu où y a un bonhomme il va traverser tout le monde et il faut à chaque fois un peu comme les petits chevaux sauf qu'il avance de pays en pays, il doit retourner chez lui mais y a des cases où il faut pas passer, il faut qu'il trouve une solution ». Plusieurs d'entre eux m'ont donné l'exemple de cartes du monde à colorier reçues comme jouet dans les menus enfants proposés par une grande chaîne de fast food durant la période du terrain.

L'idée de renforcement des logiques scolaires dans le cadre domestique est en outre corroborée par la mention par les enfants d'exercices de type scolaire réalisés à la maison sous forme de jeux. Chercher un pays sur le globe ou sur une carte, notamment à la demande d'un tiers (parent ou frère et sœur) est une activité qui a été mentionnée à plusieurs reprises, aux différents âges enquêtés : « Mon papa et moi on fait des petits jeux. Moi comme j'ai un globe, il me dit des pays et je dois le trouver. » (Elsa, CP) ; « Moi j'ai un planisphère. […] Je cherche les pays, je joue avec ma petite sœur. Elle me dit un pays et je le trouve. » (Pasindu, CE2) ; « J'ai un globe. Je tourne le globe et je mets mon doigt dessus et si c'est un pays, ben je dois […] dire une phrase de ce pays et ma mère elle doit deviner. » (Karl, CM2). Ces jeux qui répliquent des exercices scolaires illustrent la diffusion et la transmission d'une certaine représentation du monde (principalement celle du monde, objet encyclopédique) en dehors de

[62] Sur 93 groupes d'enfants interrogés en entretien, dans 63% des groupes au moins un enfant a affirmé avoir davantage entendu parler du monde à la maison qu'à l'école.

l'École, ce qui contribue à la légitimation de cette représentation iconique et permet de comprendre les effets de standardisation observée dans les productions enfantines.

…mais une variété des processus de socialisation au monde.

Les représentations enfantines du monde doivent donc se comprendre entre convergence et différenciation : si on observe bien des formes d'homogénéisation dans les manières dont les enfants représentent le monde, des différences persistent, y compris à âge égal. Cela s'explique par la variété des processus de socialisation des enfants au monde. Le monde est un objet d'apprentissage, et, c'est un truisme, les enfants ne sont pas égaux face à cet apprentissage. Ils ne sont pas scolarisés dans les mêmes classes (et l'on a vu plus haut certains effets scolaires locaux sur les représentations recueillies), mais surtout, ils évoluent dans des climats familiaux différents[63].

Les enfants rencontrés n'ont tout d'abord pas le même accès aux objets ou aux médias ayant trait au monde dans leurs familles respectives. L'accès, dans le cadre familial et domestique, à un globe, une carte ou des jeux sur le monde est socialement différencié. À titre d'exemple, l'établissement de profils en lignes indique que parmi les enfants qui ont déclaré posséder au moins un globe, 45% sont issus des classes supérieures, 30% des classes intermédiaires et 25% des classes populaires. Pour ce qui est de la possession de jeux en lien avec le monde, la répartition sociale est encore plus marquée (66%, 15% et 19%)[64]. De même, l'environnement médiatisé dans lequel les enfants évoluent varie en fonction des familles. L'accès et la pratique de certains journaux ou de certains supports vidéographiques à caractère éducatif et régulièrement mentionnés sur le terrain pour évoquer la confrontation à des représentations du monde témoignent également d'effets de classe. Parmi les 22 enfants qui ont évoqué avoir accès (voire avoir un abonnement) au *Petit Quotidien* ou à *Mon Quotidien*, aucun n'est issu des classes populaires. En élargissant cette liste à *C'est pas sorcier*, *Astrapi*, *Sciences et vie Junior* et *Il était une fois la vie*, on obtient 44 mentions, et parmi elles, seules trois sont le fait d'enfants venant d'un milieu populaire. Ces productions sont particulièrement valorisées dans le cadre scolaire et diffusent des représentations du monde comme espace mondial, notamment de type cartographique et/ou encyclopédique, ce qui peut contribuer à expliquer que ces dernières soient plus répandues chez les enfants des milieux les plus favorisés. Les titres de presse pour la jeunesse tels que le *Petit Quotidien* ou *Mon Quotidien* sensibilisent également les enfants et les jeunes à certaines questions sociales et politiques ou à des enjeux globaux tels que les problématiques environnementales. La familiarité de la plupart des enfants des classes supérieures avec ces productions peut également permettre de comprendre que la vision du *monde, comme Monde* (qui correspond au troisième idéaltype) ait été beaucoup plus répandue sur le terrain chez ces enfants-là.

Les différences observées dans le type de médias valorisés par les familles et dans les pratiques effectives de ces supports font écho aux travaux fondateurs d'Annette Lareau sur l'influence de la classe sociale sur les styles parentaux et sur les expériences transmises aux enfants[65]. En effet, dans les milieux favorisés, « les parents pédagogisent le monde pour leurs enfants »[66]. Cette manière de « pédagogiser la vie » de leurs enfants passe à la fois par l'organisation de certaines activités culturelles (visites de musées, spectacles, lecture, etc.) mais aussi par la valorisation de jeux de logique ou des jeux d'imagination, autant d'activité qui participent de la « pédagogie invisible » mise en place dans les familles des classes moyennes et supérieures, ainsi que dans certaines classes ou écoles[67]. Dans les familles de classe moyennes et su-

[63] Cette notion a été forgée par les sociologues John Mohr et Paul DiMaggio (qui parlent exactement de « home cultural climate ») afin de pouvoir appréhender les mécanismes de la transmission du capital culturel au sein des familles de manière plus fine, en prenant notamment en compte l'existence d'un ensemble de facteurs indirectes fondamentaux pour la transmission culturelle. Voir Mohr John, DiMaggio Paul, « The Intergenerational Transmission of Cultural Capital », *Research in Social Stratification and Mobility,* 1995, n° 14, pp. 167-199.

[64] Les profils en colonnes montrent que 59% des enfants rencontrés qui sont de classe supérieure ont ainsi (au moins) un globe contre 45% pour les enfants de classe intermédiaire et 29% pour les enfants de classe populaire. Pour les jeux, les proportions sont de 23%, 6% et 6%.

[65] Lareau Annette, *Unequal childhoods: class, race, and family life*,]2003] 2011, 2nd ed., with an update a decade later, Berkeley, University of California Press, 461 p.

[66] Lahire Bernard, 2019, *op.cit.*, p. 999

[67] La différence entre pédagogies visible et invisible (dans le cadre scolaire) a notamment été théorisée par Basil Bernstein. La pédagogie invisible se caractérise selon lui principalement par un mode de transmission implicite, qui limite au maximum les interventions des agents socialisateurs, ce qui explique par exemple que « le concept fondamental de la pédagogie invisible est celui de jeu ». B. Bernstein montre plus précisément les imbrications très fortes qu'il y a entre ces différentes formes de pédagogies et les classes sociales, la pédagogie invisible étant favorisée chez les classes moyennes et supérieures. Voir Bernstein Basil, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : dix ans après*, [1975] 2017, La Dispute, Paris, p. 85 112.

périeures sont particulièrement valorisées certaines activités de loisirs, re-mobilisables dans le cadre scolaire. C'est le cas pour les puzzles sous forme de carte du monde, qui permettent de mémoriser les noms des grands repères ou des pays, des jeux interactifs sous forme de quiz sur les espaces du monde ou des jeux improvisés autour des cartes accrochées au mur (reconnaître des pays, donner leur capitale, etc.) régulièrement mentionnés par les enfants.

Cette « pédagogisation »[68] des activités de loisirs s'observe également à travers les pratiques de mobilités des enfants rencontrés, également centrales dans les stratégies de « *concerted cultivation* »[69] ou « d'acculturation concertée »[70], modèle éducatif privilégié dans les milieux plus favorisés. Si les « grands voyageurs » (c'est-à-dire les enfants ayant voyagé dans un nombre important de pays étrangers, sur plusieurs continents) sont principalement issus de familles favorisées, on observe surtout des différences de traitement de ces mobilités selon les milieux sociaux. Les pratiques touristiques sont les « produits de rapport sociaux »[71] et cela se remarque dans la quantité des voyages effectués, dans la diversité des destinations mais aussi dans les manières de vivre ces expériences de mobilité et d'en faire le récit[72]. Cela se manifeste par une préparation minutieuse des voyages, au moyen de la lecture de guides sur le pays visité par exemple, par une collecte de traces et d'informations durant le séjour et par une restitution de l'expérience vécue au retour. C'est le cas d'Elaine, fille d'un cadre d'une entreprise de transformation numérique et d'une cadre de l'industrie culturelle, ou de François, fils d'une urgentiste chercheure en médecine et d'un père professeur en économie à l'université, qui tous les deux ont déjà fait des carnets de voyage lors de séjour à l'étranger :

> Elaine (CM2) : J'y suis allée deux fois au Japon, et tous les ans j'ai un carnet de voyage, tous les ans j'ai des programmes, tous les ans j'ai déjà lu des livres, et tous les ans on sait à peu près parler des mots…
> François (CE2, Belleville) : Par exemple, quand je suis allé au Japon, j'avais un petit carnet, et je collais des photos, j'écrivais ce que j'ai fait. Par exemple des plans, j'ai collé quelques plans des fois. […] J'écrivais ce que j'ai fait au Japon, surtout ça en fait. […] Par exemple y avait marqué « premier jour : j'ai fait ceci, cela. » […] Par exemple je suis allé au mega parc de Tokyo, je collais le plan.

Ces exemples montrent que dans certaines familles aux capitaux élevés, le voyage est effectivement l'occasion d'un renforcement des savoirs et des apprentissages, et notamment de ceux valorisés par l'institution scolaire — l'écriture, la lecture, la collecte d'informations, et même ici l'apprentissage de nouvelles langues pour Elaine. Ces enfants peuvent accroître leurs connaissances factuelles sur le monde et ses espaces, mais également développer une certaine disposition au monde comme espace mondial.

Si les matériaux font ressortir ce genre de rapports distanciés aux mobilités internationales, ils mettent également à jour des rapports de l'ordre de l'intime. Cette distinction se superpose à une différence entre les catégories de séjours (tourisme classique versus voyage dans la famille) mais aussi à des rapports de classe. Si l'on a vu que les rapports distanciés, plus scolaires, sont davantage présents dans les discours des enfants de milieux favorisés, prendre en compte d'autres formes de discours permet de ne pas analyser uniquement les représentations plus proches de la culture scolaire légitime. Les enfants de classe populaire rencontrés sur le terrain avaient eux aussi pour beaucoup une pratique du monde pouvant influencer leurs représentations, et notamment ceux ayant un parcours migratoire riche ou des origines familiales étrangères. L'immersion quotidienne dans un univers transnational comme la mise en contact régulière avec une ou plusieurs langues étrangères jouent également les manières dont les enfants perçoivent l'espace mondial et ses différents espaces. L'exemple de Samadhi, dont les parents sont Sri-Lankais (son père est cuisinier et sa mère sans emploi), révèle l'importance à accorder à ce qui est du ressort du vécu et de l'émotionnel. Quand je lui ai demandé où elle aimerait aller ou non plus tard, Samadhi a développé un discours ambivalent sur son pays d'origine, mais qui exprime bien le caractère primordial de ses émotions :

> Samadhi (CM2) : Moi j'aimerais bien aller quand même,

[68] Lahire Bernard, *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*, 2019, Paris, Éditions du Seuil, 1229 p.
[69] Lareau Annette, *op. cit.* A. Lareau différencie deux modèles éducatifs, celui de la "*concerted cultivation*" et celui de "*l'accomplishment of natural growth*". Le premier, privilégié par les classes moyennes et supérieures, valorise notamment la réalisation d'activités pédagogiques, particulièrement encadrées, dans le cadre familial.
[70] Pagis Julie, « Une ethnographie des socialisations enfantines », 2013, *Genèses*, vol. 93, n° 4, pp. 176-183.
[71] Boukhris Linda, Chapuis Amandine, « Circulations, espace et pouvoir - Penser le tourisme pour penser le politique », *L'Espace Politique. Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*, 2016, n°28.
[72] Wagner Anne-Catherine, « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, vol. 170, n° 5, pp. 58-65.

> j'aimerais bien retourner au Sri Lanka parce que c'est à peu près là que y a un peu que y a la mémoire de ma grand-mère côté père et mon grand-père que je n'ai pas connu parce qu'il est mort avant que je sois née. […] Moi je déteste, je veux pas détester, mais j'aime pas du tout aller…dans une région du Sri Lanka. Parce que le Sri Lanka c'est assez grand, mais dans certaines régions, il fait un peu…y a beaucoup de sable et donc quand il pleut, en plus il fait froid quand il pleut, eh bien le sable en fait il se transforme en boue et du coup c'est pas, c'est pas…'fin dans la maison de ma grand-mère côté père, je l'ai connue, ben elle, elle vivait dans une maison à peu près entourée de sable, du coup quand il pleuvait c'était vraiment pas top parce que y avait beaucoup de sable et quand il pleuvait le sable il se transformait en boue, et du coup c'était pas…

Cet extrait souligne l'importance des aspects mémoriels, au cœur des pratiques touristiques diasporiques[73], mais aussi celles d'éléments plus prosaïques tels que la localisation de la maison des grands-parents de Samadhi et les problèmes météorologiques. Les émotions de la jeune fille inspirent donc directement ses représentations du monde.

Les processus de socialisation au monde et à l'espace mondial sont donc variés[74] et marqués notamment par des effets de classe. Cela permet de comprendre la variabilité des manières de représenter le monde chez les enfants rencontrés, malgré l'influence de l'institution scolaire, qui tend à entraîner une homogénéisation dans les représentations enfantines du monde.

Conclusion

Les travaux sur les représentations spatiales enfantines sont traditionnellement l'apanage de la psychologie, science dominante de l'enfance (avec les neurosciences et la pédiatrie)[75], qui a notamment mis en évidence des évolutions dans les manières de représenter l'espace en fonction de stades d'âge. L'enquête empirique sur les représentations enfantines du monde sur laquelle s'appuie cet article montre une certaine polysémie et polymorphie du monde, y compris à âge égal.

La méthode du dessin commenté a été particulièrement féconde pour avoir accès aux différents tableaux du monde imaginés par les enfants, offrant notamment des représentations d'un concept comme un tout et simultanément. Le dessin permet par exemple de mettre au jour, en un seul coup d'œil, la mobilisation de différentes échelles pour penser le monde — il peut être représenté à l'échelle locale et à l'échelle globale[76] (et plus rarement à des échelles intermédiaires) —, mais aussi l'association de la notion à des images et symboles variés. Comprendre la complexité de l'objet-monde et la diversité de ses représentations y compris chez un même enfant a toutefois nécessité d'associer le dessin à d'autres méthodes discursives.

L'analyse des productions graphiques et des discours qui les accompagnent permet de faire ressortir des représentations idéaltypiques du monde, et donc des phénomènes de convergences et de différenciations. Les choix effectués par les enfants sont socialement différenciés. L'âge est bien une variable nécessaire à la compréhension des différences dans les manières de représenter le monde ; il n'est néanmoins pas suffisant, y compris appréhendé comme âge social ou scolaire. Des effets de classes sociales et de genre s'observent également : les enfants ne sont pas socialisés au monde de la même façon, notamment dans leur cadre familial. Les représentations du monde chez les enfants sont donc influencées par différents facteurs, qui s'imbriquent et forment système[77]. Ces instances peuvent produire des effets contradictoires, mais il semble ici qu'elles se renforcent, concourant à une certaine standardisation des représentations, à mesure de l'avancée des enfants dans la scolarisation primaire — standardisation qui n'efface toutefois pas des différenciations sociales substantielles, qui témoignent de la variété des processus de socialisation.

Les représentations enfantines du monde et leur processus de construction soulèvent des enjeux éducatifs mais aussi moraux et sociopolitiques. L'émergence chez certains enquêtés de discours

[73] Goreau-Ponceaud Anthony, « Pratiques touristiques de et en diaspora. Quand les Indiens prennent possession du monde », *Mondes du Tourisme*, 2010, n°2, pp. 70-86.

[74] Les processus de socialisation esquissés ici se déploient sur le temps long. Même si ça n'a pas été développé ici, ils sont néanmoins à articuler à la socialisation in situ, c'est-à-dire aux pratiques de représentations, au moment de l'enquête. Les interactions ayant lieu pendant et autour de la pratique, notamment entres les groupes de pairs, permettent également de comprendre pourquoi les enfants représentent le monde d'une manière plutôt qu'une autre.

[75] Lignier Wilfried, *Prendre : naissance d'une pratique sociale élémentaire*, 2019, Paris, Seuil, 336 p.

[76] La recherche menée dans le cadre de la thèse s'intéresse également plus précisément à l'organisation de l'espace mondial et révèle qu'il est fortement hiérarchisé dans les représentations enfantines, et que ces hiérarchisations sont elles aussi les produits d'un processus de socialisation. Cela a néanmoins été développé ailleurs : Ott Anne-Cécile, « L'organisation de l'espace mondial chez les enfants : les contours d'une géopolitique enfantine », *L'Espace Politique*, 2020, 40.

[77] Lahire Bernard, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, [1998] 2014, Paris, Nathan, 400 p.

sur l'espace mondial pensé comme totalité ou sur la vulnérabilité et la responsabilité de l'humanité dans l'avenir de la planète donne à voir de nouvelles manières de faire des mondes. Les enfants peuvent donc être des alliés précieux dans la lutte pour « sauver des fragments de communautés et d'écologies qui nous permettent de survivre »[78] dans le monde de demain. Ils ne sont toutefois pas égaux dans la prise de conscience et l'expression de cette vulnérabilité : ces inégales dispositions à représenter le monde, les socialisations différenciées des enfants au monde et par le monde révèlent et renforcent des rapports de domination structurant plus largement le monde social.

[78] Tsing Anna L., « Getting by in terrifying times », *Dialogues in Human Geography*, 2018, vol. 8, n° 1, pp. 73-76.